

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 16 (1943-1944)

**Heft:** 3

**Artikel:** Schule und Begabung [Fortsetzung]

**Autor:** Zollinger, Max

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-850705>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 30.01.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Schweizer Erziehungs-Rundschau

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

52. Jahrgang der „Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift“ 36. Jahrgang der „Schulreform“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, in Verbindung mit Dr. W. von Gonzenbach, Professor der Eidgen. Techn. Hochschule, Zürich, Universitäts-Professor Dr. H. Hanselmann, Zürich, A. Scherrer, a. Schulinspektor des Kantons Appenzell A.-Rh., Trogen, Universitäts-Professor Dr. C. Sganzi, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen

ZÜRICH  
JUNIHEFT 1943  
NR. 3 XVI. JAHRGANG

## Schule und Begabung

### III. Votum: Einseitige und vielseitige Begabung

Von Prof. Dr. MAX ZOLLINGER, Zürich

Nach dem Seelenarzt und Seelenforscher soll nun der Schulmann von seinem Standort aus zum Problem „Schule und Begabung“ Stellung nehmen. Wenn er den Gegensatz zwischen einseitiger und vielseitiger Begabung als Thema wählt, dann ist er sich der Tatsache bewußt, daß es sich hier nur um ein Teilproblem aus diesem außerordentlich weiten Fragenkreis handelt, eine Seite des Begabungsproblems allerdings, die ihm selbst als Lehrer an einem Gymnasium und an einer Universität zugleich von besonderer praktischer und prinzipieller Bedeutung zu sein scheint.

Die Formulierung des Themas enthält scheinbar einen Widerspruch: „Begabung“ ist — im Gegensatz zu „Intelligenz“ — normalerweise immer schon eine mehr oder weniger einseitige geistige Verfassung; man ist begabt für etwas — die Intelligenz dagegen ist zum mindesten nicht im gleichen Maß an einen bestimmten Gegenstand gebunden. Dennoch setzt jede Schule, auch die Berufsschule, eine gewisse Vielseitigkeit der Begabung bei ihren Schülern voraus, keine einzige beschränkt sich wie die Meisterlehre lediglich auf die Vermittlung der für die Ausübung des betreffenden Berufes erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten. Im höchsten Grade ist dies bei den Gymnasien der Fall: Vielseitigkeit ist ein charakteristisches Merkmal der besonderen Art von geistiger Bildung, die sie vermitteln wollen; sie müssen daher mehr als jede andere Schule vielseitige Begabung voraussetzen und — erfahren es jeden Tag, daß sich der Schüler ihren vielseitigen Anforderungen gegenüber auf seine persönliche, seine einseitige Begabung, seine Sonderbegabung beruft. Weil das Spannungsverhältnis zwischen Allgemeinbegabung und Sonderbegabung in den Gymnasien besonders deutlich in Erscheinung tritt, darf sich der Sprechende im wesentlichen auf die Gymnasien und somit zugleich auf den engeren

Bereich seiner persönlichen Erfahrung beschränken; daß die Schwesteranstalten der Gymnasien zwar Schulen anderer Art, aber darum nicht auch Schulen minderen Wertes sind, muß zumal an dieser Stelle nicht besonders betont werden.

#### I

#### Hochschulreife und Begabung

Art und Umfang gymnasialer Geistesbildung ergeben sich aus der Stellung unserer Gymnasien innerhalb des öffentlichen Bildungswesens. Weil die Gymnasien geradenwegs zu den Hochschulen — Universität und Technischer Hochschule — hinaufführen, müssen sie in erster Linie, wenn auch nicht ausschließlich, diejenigen geistigen Kräfte wecken und entwickeln, die schon beim Eintritt in das akademische Studium da sein müssen. Als Stätte wissenschaftlicher Bildung ist die Universität wie ihre praktischere Schwester, die Technische Hochschule, in besonderem Maß die hohe Schule der „Theoria“, das heißt: sie bereitet nur auf solche Berufe vor, die entweder reine Wissenschaft sind, wie die wissenschaftliche Forschung, oder einer vollständigen wissenschaftlichen Grundlegung bedürfen; wie Paul Haeberlin in seiner Basler Rektoratsrede unwiderleglich dargetan hat, sind sie Schulen der Bildung, nicht der Ausbildung allein, nur in dem Maße, in dem die „Theoria“ als die Bildung des „Sinns für das wahrhaft Wirkliche“ die Ausbildung beherrschend durchdringt<sup>1)</sup>. Aus dieser inneren Verbindung mit den Hochschulen, nicht aus dem Wesen einer illusorischen „Bildung überhaupt“ folgt der — relative — Wissenschaftscharakter gymnasialer Bildung und damit der Anspruch der Gymnasien auf diejenige Form der geistigen Begabung, die jedes

<sup>1)</sup> Ueber akademische Bildung (Basel 1935), S. 25.

akademische Studium erfordert. Diese Art Begabung setzt zwar Intelligenz voraus, ist aber nicht mit Intelligenz überhaupt identisch; wer in einem Gymnasium nicht mitkommt, braucht nicht unintelligent zu sein, er kann zum Beispiel eine große praktische Intelligenz besitzen — die Gymnasien haben also die Intelligenz nicht gepachtet, und wenn ein allzu temperamentvoller Gymnasiallehrer einen Schüler, der zum Beispiel den Unterschied zwischen Gerundium und Gerundivum nicht kapiert, als „dumm“ oder gar als „strohduhm“ bezeichnet, dann ist dies weiter nichts als eine Art poetische Metapher.

In der Art der geistigen Bildung also stimmen Gymnasium und Hochschule miteinander überein, soweit dies mit Rücksicht auf die jeweilige Stufe geistiger Entwicklung möglich ist; in Bezug auf ihren Umfang aber stehen sie in stärkstem Gegensatz zu einander. Jedes akademische Studium erfordert die Beschränkung auf ein bestimmt begrenztes Arbeitsgebiet und damit stärkste Differenzierung der Begabungsformen — gymnasiale Bildung aber ist gerade durch ihre Vielseitigkeit und damit durch die Vielseitigkeit der geistigen Beanspruchung gekennzeichnet. Und gerade auf diesem Gegensatz beruht der Wert gymnasialer Bildung für die akademischen Studien nicht weniger als auf ihrem Wissenschaftscharakter. Vielseitig muß die Bildung des akademischen Novizen sein, wenn sie ihm das köstlichste Recht des akademischen Bürgers gewährleisten soll: das Recht der Freizügigkeit innerhalb der verschiedenen Studiengebiete. Nur die gemeinsame gymnasiale Grundbildung gibt den Akademikern aller Richtungen das Gefühl der Zugehörigkeit zur akademischen Gemeinschaft, nur ihr allein haben sie es zu verdanken, wenn sie sich über die gewaltigen Unterschiede ihrer besonderen Aufgaben und Interessen hinweg miteinander verständigen können, und nur vielseitige gemeinsame Grundbildung bewahrt sie vor den Gefahren eines banausischen Spezialistentums.

Aus diesen Gründen dürfen — müssen die Gymnasien einen relativ vielseitigen Typus der Begabung voraussetzen. Dennoch können sie sich der Einsicht nicht verschließen, daß sich im Laufe der Entwicklung innerhalb des verhältnismäßig weiten Spielraums, den sie der Leistungsfähigkeit auf den verschiedenen Gebieten geistiger Schulung ihrer Art gewähren müssen, anlagebedingte Formen spezieller Begabung immer deutlicher abzeichnen. Unser Schulsystem anerkennt diese Unterschiede schon dadurch, daß es der ehemals einzigen Form des Gymnasiums, dem humanistischen Gymnasium, das Realgymnasium und das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium oder die Oberrealschule an die Seite stellt. Außerdem gewährt es auch den Absolventen anderer Mittelschulen unter

gewissen Vorbehalten die Möglichkeit zum Uebergang an die Hochschulen. Jeder der drei Typen des Gymnasiums ist auf einen bestimmten Begabungstypus ausgerichtet, und jeder führt zu einer Sonderform gymnasialer Bildung. Mit einem bestimmten Begabungstypus muß jede dieser drei Schulen und müssen alle drei zusammen rechnen; das heißt: jede von ihnen ist, wie jede Schule überhaupt, auf einen bestimmten Durchschnitt eingestellt. Die geniale Begabung allerdings ist immer atypisch, wenigstens für die Schule. Gewiß gibt es auch Möglichkeiten einer psychologischen Typologie der Genialität — Ostwald zeigt eine solche mit seinen beiden Grundtypen des „Klassikers“ und des „Romantikers“<sup>2)</sup> (wie C. G. Jung feststellt, stimmen sie zum großen Teil mit seinem introvertierten und extravertierten Typus überein<sup>3)</sup>); aber auch das Typische an der Genialität liegt jenseits aller schulorganisatorischen Möglichkeiten. Das gilt auch gegenüber der Forderung, die Hochbegabten sollten der erniedrigenden Gesellschaft ihrer nichtgenialen Kameraden entzogen und in „Sonderklassen für hervorragend Befähigte“ zusammengefaßt werden. Der Hochbegabte — wenn er dies wirklich ist — kommt in einer richtig geseibten Gymnasialklasse nie zu kurz; und wenn ihm das, was ihm die Schule geben kann, nicht genügt und das ist immer ein gutes Zeichen, dann hat er ja die Kraft, es sich aus eigenen Mitteln zu verschaffen. Das Beisammensein mit — sagen wir: normalen Kameraden schützt ihn gegen die Versuchung, sich auf sich selbst zurückzuziehen und sich damit gegen die Umwelt abzukapseln. Der Hochbegabte ist gewöhnlich ein Individualist; eine ganze Klasse solcher Individualisten wäre ein bloßes Konglomerat von Eigenbröttern, die sich vermutlich schlecht genug mit einander vertragen würden, und Lehrer einer solchen Gesellschaft zu sein, wäre sicher kein besonderes Vergnügen.

In einem gewissen Sinn einseitig wie jede Art Begabung also ist die allgemeine Begabung, die ein Gymnasium voraussetzt, als eine in besonderem Maß der Theorie angemessene, das heißt: wissenschaftliche Begabung. Läßt sie sich im Jugendalter feststellen? Und wie gibt sich die Sonderbegabung zu erkennen, die im Rahmen dieser Allgemeinbegabung möglich ist? Welchen Wert hat die im engeren Sinne des Wortes einseitige Begabung? und wie verhält sich die Schule zum Gegensatz zwischen einseitiger und vielseitiger Begabung? So lauten die praktischen Fragen, die sich uns aufdrängen und die wir nun zu beantworten versuchen, soweit dies in so knapp bemessener Zeit überhaupt möglich ist.

<sup>2)</sup> Große Männer (Leipzig 1909).

<sup>3)</sup> Psychologische Typen (9. Tausend, Zürich 1942), S. 459 ff.

## II Wissenschaftliche Allgemeinbildung im Jugendalter

Begabung ist immer Leistungsdisposition und daher nur an der spezifischen Leistung zu erkennen. Wissenschaftliche Leistung ist immer auf die Gewinnung einer neuen Erkenntnis gerichtet; sie setzt daher die Beherrschung der speziellen wissenschaftlichen Arbeitsmethoden und die Fähigkeit zu selbständiger Entscheidung voraus. Die selbständige wissenschaftliche Leistung ist nicht die Voraussetzung, sondern das Ziel, oder: das optimale Ergebnis des akademischen Studiums; ihre Beglaubigung ist die Dissertation, die gedruckt und damit der wissenschaftlichen Fachkritik zur Beurteilung überliefert werden und neben dem Namen des Verfassers auch den des für die Annahme durch die Fakultät verantwortlichen Referenten tragen muß.

Daß achtzehn-, fünfzehn- oder gar zehnjährige Gymnasiasten, die seltenen Genialen ausgenommen, noch nicht zu wissenschaftlicher Leistung im strengen Sinne fähig sind, versteht sich wohl von selbst und kein Gymnasium erwartet das Unmögliche von ihnen. Unter allen Formen der Begabung tritt die wissenschaftliche zuletzt hervor — das erklärt sich schon aus der Tatsache, daß wissenschaftliche Arbeit in noch höherem Maß als künstlerisches Schaffen Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzt, die erst erworben werden müssen. Eine Ausnahme macht allein die mathematische Begabung: die großen Mathematiker fielen schon als Kinder durch ihre mathematischen Leistungen auf; die musikalische Begabung ist darin, auch darin, mit der mathematischen verwandt: unter allen Formen künstlerischer Begabung ist die musikalische die erste, die sich zu erkennen gibt. Mit der oft bemerkten Verkoppelung mathematischer und musikalischer Begabung verhält es sich wohl so: Mathematiker sind verhältnismäßig häufig auch begeisterte und tüchtige Musiker; daß aber Musiker eine besondere Vorliebe für Mathematik haben, dürfte sehr viel seltener vorkommen<sup>4)</sup>.

Was wir bei Jugendlichen zu sehen bekommen, das sind also lediglich Frühformen oder Vorstufen allgemeiner und spezieller Begabung. Nämlich: eine überdurchschnittliche allgemeine geistige Beweglichkeit und Aufgeschlossenheit, eine auf das Wesentliche gerichtete Wissensneugier, eine dem Alter angemessene besondere Fähigkeit zu kopieren, ein verhältnismäßig leistungsfähiges Gedächtnis, die besondere Fähigkeit, die Muttersprache zu verstehen und sich in ihr auszudrücken und

<sup>4)</sup> Zur Beziehung zwischen Mathematik und Musik vgl. den schönen Beitrag von Andreas Speiser zur „Festschrift, Paul Speiser-Sarasin zum 80. Geburtstag überreicht von seinen Kindern“ (Basel 1926), S. 55 ff.

sich in eine fremde Sprache, zumal in eine alte, einzuleben. Was und wieviel von alledem auf den verschiedenen Stufen individueller Entwicklung bei einer hierfür richtig ausgelesenen Schülerschaft vorausgesetzt werden kann — das muß und kann das psychologische Verständnis des Lehrers entscheiden.

## III Wissenschaftliche Sonderbegabung im Jugendalter

Einseitige Begabung pflegt sich am sichtbarsten durch die besondere Neigung, ein unwillkürliches Hingezogenwerden zu ihrem Gegenstand, anzuzeigen. Aber es ist bekannt, wie unzuverlässig dieses Symptom, vor allem im Jugendalter, ist, wie leicht man sich in diesem Alter selber eine Sonderbegabung supponiert, die man tatsächlich nicht hat, und wie leicht man sich umgekehrt einen angeborenen Mangel an spezieller Begabung — für Mathematik zum Beispiel — einbildet, besonders wenn man sich damit von unbequemen Anstrengungen dispensieren kann.

Das Sonderinteresse für ein einzelnes Fach kann Ausdruck echter, triebhafter Begabung sein und jede echte Begabung hat ihre Wurzeln in der Schicht der Triebe und läßt sich daher ebenso wenig wie die Triebe abtöten. Aber das einseitige Interesse kann auch im bloßen Geltungstrieb wurzeln, und schon der natürliche Selbstbehauptungsdrang des jungen Menschen schließt diese Möglichkeit in sich. Allerdings läßt es sich nicht bestreiten, daß auch der bloße Geltungstrieb gelegentlich Kräfte mobilisiert und entwickelt, die an sich nichts Besonderes versprochen, wie ja auch der Zwang, die Not zu Leistungen befähigen kann, die man sich niemals zugetraut hätte. Der junge Maler und Dichter Gottfried Keller dachte sicher zu allerletzt daran, daß er zum Staatsschreiber bestimmt sei und daß er diese nüchterne erzbürgerliche Tätigkeit einmal so wenig als ein bloßes hartes Muß empfinden werde wie der Statthalter im „Grünen Heinrich“, dem „das Schwerste“ gelingt: „eine gezwungene Stellung ganz so auszufüllen, als ob er dazu allein gemacht wäre, ohne mürrisch oder gar gemein zu werden.“

Besonders gefährlich ist das Ausschlußverfahren als Mittel für die Feststellung einer Sonderbegabung. Wer sich für das humanistische Gymnasium bloß darum entscheidet, weil er dort weniger mit Mathematik geplagt zu werden hofft als am Realgymnasium, ist ebenso auf dem Holzweg wie der andre, der lediglich aus seiner geringen Sympathie für das Latein den Schluß zieht, daß er für die Naturwissenschaften oder einen höheren technischen Beruf hervorragend begabt sei. Oder es heißt: „Der Bub hat ungeschickte Hände — also muß er ins Gymnasium und studieren.“ „Unge-

schickte Hände" sind viel seltener, als man glaubt und als man immer dann behauptet, wenn man damit einer unbequemen Anforderung ausweichen kann, und Hände lassen sich immer erziehen; auf keinen Fall ist die ungeschickte Hand ein Beweis dafür, daß der Geist umso geschickter sei. Derartige Begabungsdefekte werden so wie Sonderbegabungen häufiger in die Kinder hineingeredet, als sie wirklich vorhanden sind.

Wie für die Allgemeinbegabung gibt es auch für die Sonderbegabung nur ein einziges einigermaßen zuverlässiges Kriterium: die Leistung, und zwar, soweit es sich um Fähigkeiten handelt, die innerhalb der besonderen Bildungsaufgabe eines Gymnasiums liegen und nur diese kommen praktisch in Betracht: die überdurchschnittliche Schulleistung oder die spontane Leistung auf einem der verschiedenen Unterrichtsgebiete. Aber auch dann, wenn ausgezeichnete Leistungen eine spezifische Begabung anzuzeigen scheinen, auch dann muß man sich davor hüten, dem jungen Burschen oder jungen Mädchen eine große Zukunft auf dem Gebiet seiner Sonderbegabung zu prophezeien und damit die Neigung zu vorzeitiger Beschränkung auf dieses enge Gebiet zu begünstigen. Was wir sehen und festzustellen vermögen, ist zwar die Art und ist die momentan erreichte relative Höhe einer Sonderbegabung; aber wir haben gar kein Mittel, um ihre Entwicklungsfähigkeit, ihre potentielle Energie gewissermaßen, zu bestimmen — wir können nie voraussagen, bei welcher Leistungshöhe die Entwicklung dieser Sonderbegabung einmal ihr Optimum erreichen und damit zum Stehen kommen wird und gerade dies ist für die Zukunft des jungen Menschen entscheidend. „Wüchsen die Kinder in der Art fort, wie sie sich andeuten, so hätten wir lauter Genies“, stellt Goethe in der Geschichte seiner Kindheit fest. „Aber das Wachstum“, fährt er fort, „ist nicht bloß Entwicklung; die verschiedenen organischen Systeme, die den einen Menschen ausmachen, entspringen auseinander, folgen einander, verwandeln sich ineinander, verdrängen einander, ja zehren einander auf, so daß von manchen Fähigkeiten, von manchen Kraftäußerungen nach einer gewissen Zeit kaum eine Spur mehr zu finden ist.“

Die ausgesprochen einseitige, zum Beispiel die rein sprachliche oder mathematische Begabung ist auch sehr viel seltener, als man annehmen muß, wenn man nur auf die Äußerungen der Schüler abstellt. Rektor Enderlin hat auf Grund einer vom Verein schweizerischer Gymnasiallehrer veranstalteten Umfrage unter den Leitern der Maturitätsschulen festgestellt, daß die mehr oder weniger gleichmäßige Begabung bei den Knaben wie bei den Mädchen die Regel, die einseitige Begabung die Ausnahme ist. Erhebungen an einer Knaben- und einer Mädchenschule ergaben einen er-

staunlich hohen Grad der Uebereinstimmung der Leistungshöhe in den beiden Fächern Latein und Mathematik, den Eckpfeilern der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe: eine bestimmte Note für Mathematik kommt in größter Häufigkeit auch in Latein vor und umgekehrt, so daß die eine oder die andre Note schon eine Vermutung für die Stufe der Gesamtbefähigung gestattet<sup>5)</sup>. Dazu ist allerdings zu sagen, daß die potenziert Einseitigen vermutlich vor dieser Erhebung bereits ausgeschieden worden waren. Von einer andern Seite her hat der Sprechende im Zusammenhang mit einer eigenen Erhebung über das Verhältnis von Schulleistung und Studienerfolg das Vorkommen und vor allem den Wert einseitiger sprachlicher und mathematisch-naturwissenschaftlicher Begabung zu ermitteln versucht. Unter der Voraussetzung, daß sich eine ausgesprochene Sonderbegabung auf dem einen oder andern Gebiet durch einen Unterschied der Durchschnittszensuren von mindestens einem Punkt anzeige, ergab sich, daß von rund 300 Abiturienten aus sieben Maturitätsjahrgängen des Zürcher Kant. Gymnasiums (Typus A und B) nur 20 als „einseitig begabt“ gelten konnten. Noch interessanter aber als die verhältnismäßig geringe Zahl „Einseitiger“ ist ihr Studienerfolg. Die Hochschule hat ihnen ohne Zweifel die ersehnte Gelegenheit zum Einsatz ihrer besonderen Begabung geboten, und man sollte daher meinen, sie hätten dort durch hervorragende Leistungen gegläntzt — tatsächlich hat kein einziger sein Studium mit der besten Leistungsqualifikation („summa cum laude“ oder 5,6—6) abgeschlossen, sondern 8 haben die akademische Abschlußprüfung in der zweiten, 10 in der dritten und 2 sogar in der letzten Kategorie bestanden. Die ganze Spitzenschicht der dreihundert jungen Akademiker aller Studienrichtungen setzte sich aus ehemaligen Abiturienten zusammen, die nach ihren Schulleistungen als ungefähr gleichmäßig allgemein begabt betrachtet werden müssen. Gewiß ist die Zahl der von dieser Erhebung erfaßten jungen Akademiker zu klein, als daß man ihr Ergebnis ohne Einschränkung verallgemeinern dürfte; es ist auch möglich, daß in einzelnen Fällen eine tatsächlich bestehende geringere Begabung nach der einen oder andern Seite hin durch den Arbeitswillen des Schülers oder — durch die besondere Tüchtigkeit der betreffenden Lehrer scheinbar ausgeglichen worden ist — was wir als Erfolg unserer Bildungsarbeit betrachten, ist ja immer zu einem Teil mehr Anpassung als Bildung. Immerhin berechtigt das Ergebnis die-

<sup>5)</sup> 67. Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer 1938, S. 75 ff.

<sup>6)</sup> Schulauslese, Studienerfolg und Lebensleistung. In: Hochschulreife. Bestimmung und Verantwortung der schweizerischen Gymnasien (Zürich 1939, S. 155 ff.



ser Untersuchung zu der Feststellung: „Einseitigkeit“ der Schulbegabung bietet noch keinerlei Gewähr für hervorragende Leistungen im Studium.

Ein besonders heikles Problem bilden für die Gymnasien die künstlerisch begabten und unter diesen vor allem die musikalisch ausgesprochen begabten jungen Menschen. Von allen Formen der Begabung pflegt sich die musikalische im Jugendalter am vehementesten durchzusetzen; aber gerade dieser Art Begabung bietet ein Gymnasium, die Klosterschule ausgenommen, am wenigsten Gelegenheit zur Betätigung. Dennoch stehen die Gymnasien als die einzigen Schulen zweckfreier geistiger Bildung unter den Knabenschulen dem Bedürfnis musikalisch begabter junger Menschen nach allgemeiner geistiger Bildung noch am nächsten. Der Sprechende hat einmal den Versuch gemacht, dem Verhältnis von musikalischem Interesse und Schultüchtigkeit durch eine Erhebung unter den Schülern der mittleren und oberen Klassen des Zürcher Gymnasiums auf die Spur zu kommen.<sup>7)</sup> Gewiß ist das Interesse, oder besser: die besondere Empfänglichkeit für Musik kein sicherer Gradmesser für die musikalische Begabung; für das Verhältnis zur Schule aber spielt gerade dieses subjektive Moment meist die entscheidende Rolle. Etwas mehr als 400 Schüler im Alter von 16—19 Jahren wurden aufgefordert, mündlich darüber Auskunft zu geben, ob die Beschäftigung mit „großer“, also nicht bloß der Unterhaltung dienender Musik für sie ein inneres Bedürfnis bedeute, oder bloß einen Genuß, auf den man auch verzichten könne, oder ob ihnen die Musik gleichgültig sei. Nach der Zahl der Antworten ergab sich für die drei Gruppen das Verhältnis 3:6:1. Die Zahl der Schüler, die der Musik in besonderem Maße zugehen waren, erwies sich als erheblich höher, die der „musikalisch Gleichgültigen“ als niedriger, als der Sprechende erwartet hatte. Eine eindeutige Beziehung zwischen Musikalität und Schultüchtigkeit aber ließ sich nicht nachweisen: der Durchschnitt der Schulleistungen war bei allen drei Gruppen beinahe mathematisch genau derselbe. Ebenso verteilten sich die besten Schüler gleichmäßig auf die drei Gruppen; in der Schwanzgruppe der Klassenletzten allerdings waren die musikalisch „Bedürftigen“ etwas zahlreicher, die „Gleichgültigen“ etwas weniger zahlreich, als nach der Besetzung dieser Gruppen zu erwarten gewesen war. Selbstverständlich bedürfte eine genaue Untersuchung dieser Dinge wesentlich feinerer Mittel, als sie bei dieser summarischen Erhebung angewendet werden konnten. Aber so viel läßt sich doch wohl sagen: Die musikalische Begabung ist von den andern Formen der Begabung unabhängig; sie enthält

nichts, was sich mit der Allgemeinbegabung, die eine höhere Schule fordert, an sich nicht vertragen würde; musikalische Begabung disponiert als solche daher nicht zu Minderleistungen in der Schule. Die Verbindung von Gelehrsamkeit und Musikalität kennzeichnet in besonderem Maß das hohe kulturelle Niveau der Stadt Basel. Und zwei hervorragende Basler Musiker bestätigen die Feststellung, die wir eben gemacht haben: Hans Huber saß als Solothurner Gymnasiast nur ein einziges Mal nicht auf der Primusbank, und unbestrittener Klassenerster war auch Hermann Suter als der Jüngste seiner Klasse im Basler humanistischen Gymnasium — wenn im Latein alle versagten, dann hieß es regelmäßig: „Der Suter weiß es!“ Bestimmt wird es kein Berufsmusiker bedauern, wenn er bis zur Maturität durchgehalten hat, so schwer ihm dies bisweilen auch gefallen sein mag; aber jedem jungen Musiker muß man auch Lehrer wünschen, die für sein Talent Verständnis haben und ihm über den kritischen Punkt hinweghelfen, wenn einmal der Schulverleider über ihn kommen sollte.

#### IV

#### Die Förderung der Sonderbegabung im Rahmen gymnasialer Bildung

Und endlich: wie verhält sich die Schule zum Gegensatz zwischen einseitiger und vielseitiger Begabung? Das heißt: in welchem Maße kann und soll sie der einseitigen Begabung für eines ihrer Teilgebiete entgegenkommen?

Wir halten fest: Das Bildungsziel der schweizerischen Gymnasien ohne Unterschied der Sprache und des Bekenntnisses ist eine bestimmte Art von allgemeiner geistiger Bildung, nämlich jene Bildung, die den jungen Menschen dazu befähigt, sich irgend einem akademischen Studium eigener Wahl mit Aussicht auf Erfolg zuzuwenden. Es ist nur eine Form von Bildung und nicht „Bildung überhaupt“, denn das gibt es nicht; es ist aber ebenso wenig Abrichtung auf ein bestimmtes akademisches Studium durch vorzeitige Spezialisierung auf ein engeres Gebiet und durch Vorwegnahme von Dingen, die einzig und allein der Hochschulen vorbehalten bleiben müssen. Die Autonomie der Gymnasien besteht nicht darin, daß sie sich jeder beliebigen Bildungsideologie verschreiben dürften; sie besteht allein darin, daß sie trotz ihrer organischen Beziehung zu den Hochschulen jede Bindung an bestimmte Studienrichtungen, jede akademische Fachpropädeutik in stofflicher oder methodischer Hinsicht mit der größten Entschiedenheit ablehnen müssen — sie haben nicht künftige Pfarrer oder Aerzte oder Juristen oder Lehrer oder Ingenieure usw. vorzuschulen, sondern künftige Akademiker

<sup>7)</sup> Musikalität und Schultüchtigkeit (Schweiz. Lehrerzeitung 1940, S. 100 ff.)

überhaupt, und sie haben den künftigen Akademikern nicht Vorkenntnisse zu vermitteln, sondern geistige Bildung. Die Erkenntnis, daß auch die Hochschulen jede Abrichtung auf spezielle Hochschulstudien mit derselben Entschiedenheit ablehnen wie die Gymnasiallehrer selbst, ist der unschätzbare Gewinn einer zehnjährigen Aussprache unter den Gymnasial- und Hochschullehrern im Verein schweizerischer Gymnasiallehrer, und es ist nun Sache der Gymnasiallehrer, Uebergriffe in den Bereich des akademischen Unterrichts zu vermeiden. Nie und nimmer kann es die Aufgabe der Gymnasien sein, „Halbfertigfabrikate für die Universitätsseminarien“ (und für die Laboratorien der beiden Hochschulen) zu liefern, wie ein deutscher Schulreformer einmal gesagt hat. Sie würden sich als Bildungsanstalten selber aufgeben, wenn sie, wie ihnen kürzlich zugemutet worden ist, aus ihrer Oberstufe eine Art akademischen Kindergarten machen und zu diesem Zweck die Fächer allgemeiner geistiger Bildung weit unter das Existenzminimum herunterdrücken würden. Die Einsichtigen unter den Akademikern sind dem Gymnasium für nichts so dankbar wie für das, was sie in ihrem Studium und im späteren Beruf gerade nicht unmittelbar brauchen. Gewiß läßt sich manches später nachholen; aber was man auf dem Gebiet der allgemeinen geistigen Bildung in der Jugend versäumt hat und erst nachträglich noch dazulernen muß, kommt immer teurer zu stehen, als was man in den Jahren lernt, da das Lernen ungleich leichter fällt als später. Ausreichende Allgemeinbegabung und — vernünftige Lehrer vorausgesetzt, bedeutet dies auch keinerlei Gefahr für die wirklich vorhandene Sonderbegabung. Es ist nur gut für sie, wenn sie Gelegenheit hat, sich auch an Ansprüchen anderer Art zu messen, sich dadurch selber zu erkennen und ihres Eigenwertes bewußt zu werden. Erst dann, wenn dies geschehen ist und das ist in den weitaus meisten Fällen erst am Ende der Gymnasialzeit der Fall, erst dann kommt der Moment, da man sich auf das engere Gebiet der künftigen Lebensleistung beschränken, „die größte Kraft am kleinsten Punkte sammeln“ darf. „Die bewußte Fähigkeit zur Einseitigkeit ist ein Zeichen höchster Kultur, die unwillkürliche Einseitigkeit aber, das heißt das Nichtanderskönnen als einseitigsein, ist ein Zeichen von Barbarei“ (C. G. Jung)<sup>8)</sup>.

Ein Gymnasium muß also eine gewisse relativ hohe, wenn auch nicht gleichmäßige Vielseitigkeit der Begabung voraussetzen und diese Vielseitigkeit kultivieren. Dennoch darf es nicht übersehen, daß sich etwa vom fünfzehnten Lebensjahr an auch wirkliche Sonderbegabungen anzuzeigen pflegen.

<sup>8)</sup> Psychologische Typen, S. 293.

Wie kann es sie im Rahmen seiner Bestimmung fördern?

Ein erstes und zwar großes Entgegenkommen gegenüber der einseitigen Begabung bedeutet die Typengliederung unseres höheren Bildungswesens, ein zweites, ebenso erhebliches die Möglichkeit der Kompensation von Minderleistungen auf den Gebieten geringerer durch Mehrleistungen in den Fächern höherer Begabung. Die Einführung neuer Fächer wäre weder ratsam noch notwendig; wünschbar wäre dagegen die Bildung freier Arbeitsgemeinschaften zum Zweck der gründlicheren Beschäftigung mit Dingen, die im Klassenunterricht aus Zeitmangel zurücktreten müssen, nur müßte erst die dazu nötige Zeit gefunden werden. Von besonderer Bedeutung für die Förderung der überdurchschnittlich Begabten überhaupt ist die Schülerselbstlese: wenn die unzulänglich oder nur knapp genügend Befähigten den größten Teil der Kraft und Zeit der Lehrer absorbieren, dann allerdings kommen die Begabten zu kurz, und für diese ist die Schule doch in erster Linie da. Eine wesentliche Hilfe kann auch die rechtzeitige akademische Berufsberatung bedeuten, wie sie Kollege Henneberger hier in Basel in vorbildlicher Weise organisiert hat. Endlich soll die Schule ihren Schülern auch noch einen gewissen Spielraum für spontane Beschäftigung mit Gegenständen eigener Wahl gewähren; es ist nicht in der Ordnung, wenn die Schule selber für alle möglichen Bedürfnisse aufkommen will und damit das gesamte Jugendleben aufzusaugen droht.

Aber auch die Förderung der Begabten ist wie jedes ernste Schulproblem zu einem guten Teil ein Lehrerproblem. Daß eine wirkliche Begabung unter den Lehrern auch den verständnisvollen Mentor finde, ist viel wichtiger als alle Maßnahmen schulorganisatorischer Art. Es ist das große Glück des Lehrers, daß er dabei sein darf, wenn der erwachende Geist, wenn das erwachende Talent die Augen aufschlägt; nur muß er dies auch wirklich sehen. Er hat schon jetzt die Möglichkeit, für die ausgesprochene Sonderbegabung auf seinem eigenen Gebiet noch etwas mehr zu tun als für den wackeren Durchschnitt. Vor allem aber soll der Gymnasiallehrer durch seine eigene Person jene Verbindung von Einseitigkeit und Vielseitigkeit repräsentieren, zu der er seine Schüler soll erziehen helfen. Dies ist der Fall, wenn er sein Fach durchaus beherrscht, wenn er die Schüler spüren läßt, daß hier der Schwerpunkt seiner Persönlichkeit liegt, und wenn er dennoch selber ein lebendiges Beispiel ist für jene Vielseitigkeit der geistigen Interessen, jene Weite des geistigen Lebensraums, die er bei seinen Schülern vorauszusetzen pflegt,

mit einem Wort: wenn er beweist, daß er beides ist: ein tüchtiger Fachmann und zugleich ein geistig kultivierter Mensch. —

Wer in dem schönen Buch von Eduard His die lange, stolze Reihe der Basler Gelehrten des neunzehnten Jahrhunderts an sich vorüberziehen läßt, dem kann es nicht entgehen, in wie hohem Maß die Vielseitigkeit der Interessen und der Betätigung viele der hervorragendsten Köpfe kennzeichnet. Mit Recht sieht der Verfasser darin das besondere Verdienst der humanistischen Grundbildung, die sie sich auf dem Basler Gymnasium oder anderswo in einer Schule gleicher Art erworben hatten; mit gleichem Recht bemerkt er aber auch, daß solche Vielseitigkeit vor fünfzig, hundert Jahren leichter möglich war, als sie es heute ist. Je

mehr die zwangsläufig fortschreitende Spezialisierung der Wissenschaften und damit des wissenschaftlichen Unterrichts auf den Hochschulen die Vielseitigkeit der geistigen Lebensform erschwert, desto mehr hängt davon ab, daß die jungen Akademiker ihr Fachstudium nicht schon als Spezialisten kleineren Formats beginnen, aber allerdings auch nicht als übersättigte Viel- und Nichts-recht-Wisser, sondern als geistig wache, geistig hungrige, vielseitig interessierte junge Menschen, die sich durch ihre gemeinsame Grundbildung mit der ganzen weiten Welt des Geistes verbunden fühlen. Aus diesem Grunde müssen unsere Gymnasien im Rahmen ihrer besonderen Aufgabe vor allem Schulen einer relativ vielseitigen geistigen Bildung bleiben.

## Lehrer von aussen gesehen — und wie wir sind

Von ERNST KAPPELER, Lehrer, Winterthur

Schluß)

Ich habe die Berechnung von einem spitzfindigen Schülervater übernommen, der sie mir anlässlich einer Schulreise schmunzelnd zum Besten gab:

— Das Jahr hat 52 Wochen. Von diesen 52 Wochen ist es während der halben Zeit Nacht, während der auch ein Lehrer nicht arbeitet. Bleiben also zur Arbeit noch 26 Wochen. In einem Jahr sitzen aber auch noch 52 Sonntage. 52 Tage sind  $7\frac{1}{2}$  Wochen. Von 26 Wochen abgezählt bleiben zum Arbeiten noch  $18\frac{1}{2}$  Wochen. Nun hat jeder Lehrer in der Woche gewöhnlich noch zwei freie Nachmittage, also zusammengenommen einen ganzen Tag, das macht im Jahr wieder 52 Tage oder  $7\frac{1}{2}$  Wochen. Von den  $18\frac{1}{2}$  Wochen verbliebener Arbeitszeit weggezählt ergeben sich noch 11 Wochen Arbeit im Jahr. Aber wir sind noch nicht am Ende. Das wichtigste Betätigungsfeld des Lehrers haben wir noch vergessen: Die Ferien. 11 bis 12 Wochen im Jahr, nicht wahr? Nehmen wir 12. Wenn Sie sich erinnern, sind uns noch 11 Wochen zur Arbeit übriggeblieben, von denen wir nun noch 12 Wochen Ferien abzuzählen haben.

Sie sehen, das Jahr hat für einen Schulmeister überhaupt zu wenig Tage, damit er nur seine Freizeit unterzubringen vermag, wo sollte er dann noch arbeiten können? Ehe eine Fügung des Schicksals unserem Jahr nicht noch eine Woche hinzufügt, die wir für unsere Ferien verbrauchen müssen, kommen wir notgedrungen gar nicht dazu, nur an die Arbeit zu denken.

Doch genug des Späßes.

Unsere Ferien kann ich schließlich auch mit einem Lächeln nicht wegwischen, und auch die freien Nachmittage nicht.

Aber — schieben wir schnell die Türe zum inneren Gärtlein auf und sagen dem da drinnen, der vor den bestellten Beeten sitzt, wieviel Ferien er habe, und fragen ihn, was er davon denke, ob er glaube, sie zu verdienen, von innen gesehen, aus dem Herzen.

Er hebt den Kopf nicht von der Erde, die er betrachtet. Er denkt, die Ferien seien ja nicht für ihn da, sondern für die Kinder, und an sein Wohl hätte sicher niemand gedacht, der den Schülern die Freizeit verschaffte. Und dann fällt ihm das Wort „Verdienen“ auf. Verdienen? Was verdienen wir, wenn wir die eigene Leistung als Maß nehmen?

Nein, ich verdiene diese Freizeit nicht. Oder dann hätten sie Tausende, Millionen andere ebenso und besser verdient als ich, und ich müßte aus Gerechtigkeit sofort vor müderen Schaffern zurücktreten, vor fester Geketteten, schwerer Belasteten, um ihnen das zu geben, was sie nötiger haben als ich, was aber nur mir als ungewolltes Geschenk in den Schoß fällt.

Aber wir müssen ihn weiter fragen: Ob es denn keine gebe, die mehr an das andere dächten, wenn sie sich entschlössen, Lehrer zu werden; mehr an die gesicherte Stellung, an den Lohn und die große Freizeit, als an das Schaffen und den Sinn ihres Erziehtums? Gibt es nicht Lehrer, denen der Realismus des Geldes näher steht als der Idealismus des Geistes und des Herzens?

Liebe Zuhörer, es wachsen in jeder Wiese verschiedene Blumen, und keine einzige ist der Erde zu gering, daß sie sie nicht spiese. Auch vom Himmel fällt der Regen über jedes Kraut, und wäre es nichts nütze und hätte keinen Sinn in unseren Augen und könnte verdorren nach unserem Wun-